

Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Propuestas para favorecer aprendizaje y motivación ¹.

Paola V. Paoloni.

Vanesa A. Bonetto.

Universidad Nacional de Río Cuarto. CONICET.

Resumen

Este trabajo presenta los principales resultados de un estudio acerca de las creencias de autoeficacia de un grupo de estudiantes universitarios, atendiendo a su vinculación con el rendimiento académico obtenido. Trabajamos con 65 alumnos de la UNRC², que durante el 2011 cursaron Psicología Educacional (N=30) y Didáctica II (N=35). Utilizamos la *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy*³ y las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las instancias de evaluación, consideradas indicadores de rendimiento académico. Los resultados obtenidos muestran puntuaciones elevadas en todas las escalas relativas a las *creencias de autoeficacia*; y acentúan las *vinculaciones establecidas entre rendimiento académico y autoeficacia para la autorregulación*, lo cual nos abre otra línea para futuros trabajos referida al dinamismo entre comportamientos autorreguladores en general y autorregulación de los aprendizajes en particular; se confirma así la *multidimensionalidad de la variable autoeficacia*.

Palabras clave. autoeficacia, rendimiento académico, motivación, estudiantes universitarios.

¹ El presente trabajo se encuentra enmarcado en un estudio de mayor envergadura titulado: "Creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con contextos de evaluación", dirigido por la Dra. Paola V. Paoloni, aprobado y subsidiado por CONICET en el marco de una beca doctoral otorgada a la Lic. Vanesa A. Bonetto en relación con el programa: "Estudio de diseño en la investigación educativa. Los procesos de feedback y de creatividad en los aprendizajes académicos", dirigido por el Dr. Danilo Donolo.

² UNRC es la abreviatura de Universidad Nacional de Río Cuarto

³ Se utilizó la *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy*, de Bandura (1990), en su versión adaptada al español por Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara (2002).

Introducción

Actualmente, la necesidad de conocer más acerca del modo en que los factores personales -tanto cognitivos como motivacionales-, interactúan con el contexto de la clase durante los aprendizajes, constituye un importante tópico de investigación para los psicólogos educacionales (Weinstein, Husman y Dierking, 2000). Precisamente, entre los aspectos motivacionales, la percepción del sujeto acerca de su propia eficacia -creencias de autoeficacia-, es una variable importante para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de objetivos personales. En tal sentido, según Prieto Navarro (2003), “No basta *ser capaz de*; es preciso *juzgarse capaz de* utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas” (p. 1).

Por tal motivo, las creencias sobre uno mismo, particularmente las que refieren a percepciones de competencia, constituyen un aspecto relevante en las investigaciones sobre motivación académica y en el desempeño vinculado con los éxitos y fracasos de los estudiantes en contextos de aprendizaje (Contreras, Espinosa, Esguerra Pérez, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005; Paoloni, Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2006).

En el marco de lo expuesto, con este estudio nos proponemos brindar aportes teóricos y definir líneas de acción tendientes a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Específicamente, pretendemos explorar las creencias de autoeficacia de un grupo de estudiantes universitarios, analizar la dinámica al interior de la variable considerada, identificar vinculaciones entre estas creencias y el rendimiento académico obtenido por los estudiantes y proponer orientaciones para el diseño de contextos de aprendizaje que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de creencias de autoeficacia beneficiosas para la motivación y el aprendizaje.

Referentes teóricos

Varios estudios (entre ellos, Pajares y Schunk, 2001; Ruiz Dodobara, 2005; Taymal Ortega, 2008) han demostrado la influencia que ejercen sobre la motivación y el aprendizaje, las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades, constituyendo factores importantes en sus desempeños académicos.

Según González Fernández (2005), las creencias de autoeficacia actúan en el momento en que el alumno ingresa al salón de clases, ya sea, en sus expectativas de éxito ante los objetivos

propuestos, en el control de los resultados obtenidos o en las causas mediante las cuales explican esos resultados. De esta manera, Stipek (1996) considera que es a través de éstas creencias que los alumnos interpretan los eventos de la clase.

Precisamente, el concepto de autoeficacia incluye para Bandura (1987): “(...) los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (p. 416). Concretamente en el ámbito académico, Bandura (1995) se refiere a las creencias de autoeficacia, como las creencias de los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, que operan sobre el rendimiento de dichos estudiantes.

De esta manera, la investigación ha demostrado que la autoeficacia resulta predictiva del logro académico; afectando la conducta del individuo en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta (Contreras et al., 2005). Más concretamente, para Bandura (1987), en general, las personas que dudan de sus capacidades:

(...) evitan las tareas difíciles, reducen sus esfuerzos y se dan rápidamente por vencidos frente a las dificultades, acentúan sus deficiencias personales, disminuyen sus aspiraciones y padecen en gran medida ansiedad y estrés. Tales dudas sobre sí mismo disminuyen el rendimiento y generan gran malestar (...) las investigaciones realizadas demuestran que el individuo que se considera a sí mismo altamente eficaz, actúa, piensa y siente de forma distinta de aquel que se percibe ineficaz (p. 420).

En consecuencia, estas creencias son señaladas por diversos autores, como una variable fundamental que influye sobre la socialización y el éxito académico, sobre el desarrollo intelectual, el uso de estrategias y la autorregulación para el aprendizaje, al mismo tiempo que aumenta la motivación, la autoimposición de metas más desafiantes, disminuye las situaciones emocionales de estrés y ansiedad, así como el descenso de las conductas antisociales (Caprara et al. 1998, en Carrasco y del Barrio, 2002; Pastorelli et al. 1991, en Carrasco y del Barrio, 2002).

Al respecto, Pajares (2002), advierte que -entre otros aspectos- permiten explicar porqué personas con una misma habilidad y conocimiento presentan resultados diferentes tras su actuación en una determinada tarea. Bandura (1995), considera que esta diferencia se debe, en parte, a que el rendimiento académico adecuado también depende de la eficacia percibida para manejar demandas académicas exitosamente. En relación a esto, Pajares y Schunk (2001), resaltan el papel vital de las creencias de autoeficacia en el ámbito académico en tanto que el éxito académico requiere de procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia.

Entre las investigaciones realizadas acerca de las creencias de autoeficacia vinculadas al éxito académico en la carrera universitaria, Lent, Brown y Larkin (1986), después de estudiar la autoeficacia relacionada con el éxito académico en 15 carreras técnicas y científicas, comprobaron que los estudiantes con alta autoeficacia obtuvieron mejores notas y mostraron más persistencia en cursos de ciencias e ingeniería que sus pares con bajas creencias de autoeficacia.

Además, otro aspecto interesante a tener en cuenta sobre las creencias de autoeficacia, es el señalado por autores como Pintrich y Schunk (1996), respecto a que las percepciones de autoeficacia que tengan los estudiantes, pueden variar en distintos ámbitos académicos, por ejemplo, pueden tener una alta percepción en matemáticas y baja en lectura, o alta capacidad en física y baja en las relaciones entre iguales. De tal modo, estos autores advierten sobre la necesidad de que investigadores y profesores, sean sensibles a las diferencias que los estudiantes manifiestan en sus creencias de autoeficacia según distintos dominios de conocimiento. Así, evitarían el riesgo de asumir que los estudiantes tienen una única percepción global de su competencia, idéntica para todos los contextos.

En síntesis, los antecedentes revisados reflejan que las creencias de autoeficacia están relacionadas de manera recíproca con el desempeño y el logro académico obtenido (Paoloni et al., 2006). Concretamente, se considera que cuanto mayor es la eficacia percibida, más desafiantes serán las metas que las personas establezcan para sí, más firme el esfuerzo, la persistencia y el compromiso para con las mismas, y mayores las posibilidades de activar emociones placenteras y

obtener resultados de calidad en la tarea asumida. Por otra parte, los progresos observados hacia la meta o los logros obtenidos, fortalecen en los sujetos su percepción de autoeficacia (González Fernández, 2005; Huertas, 1997; Paoloni et al., 2006) e incluso, un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable, entre otras causas, de la disminución del interés del alumno hacia el estudio (Hackett, 1995).

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos que es importante profundizar en las creencias de autoeficacia con que los estudiantes universitarios afrontan el aprendizaje y la influencia que ejercen sobre el rendimiento académico obtenido. Los hallazgos alcanzados en este sentido, pueden ser valiosos para generar aportes tendientes a fomentar en el estudiante creencias de autoeficacia positivas que favorezcan un rendimiento académico óptimo. Además, es preciso remarcar la posibilidad con que cuentan los sujetos de desarrollar sus creencias de autoeficacia. Al respecto, entendemos que generar situaciones en las que los estudiantes reflexionen sobre sus creencias de autoeficacia para el aprendizaje, es un recurso capaz de promover mejoras en las debilidades identificadas, o bien de potenciar fortalezas reconocidas en relación con el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, Pajares (2001), destaca la importancia de que la educación fortalezca el desarrollo de competencias académicas en los estudiantes y fomente habilidades que los ayuden a creer en sus propias capacidades.

Metodología

Participantes.

Durante el año 2011 trabajamos con un grupo de 65 alumnos de educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-; esto es, la totalidad de estudiantes que cursaron Psicología Educacional (N=30) y todos aquellos que cursaron Didáctica II (N=35). Psicología Educacional es una asignatura de carácter obligatorio propuesta para el plan de estudio de diferentes profesorados correspondientes a las Facultades de Ciencias Humanas y de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la UNRC. Por su parte, Didáctica II es una asignatura que corresponde al plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la misma

universidad. Ambas asignaturas tienen como responsable a la misma profesora y, mantienen por lo tanto, líneas similares de trabajo y modalidades de evaluación; de esta manera, los resultados fueron considerados en conjunto.

Instrumentos y modalidad de recolección de datos.

Para recabar datos sobre las creencias de autoeficacia de los estudiantes, se utilizó el *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy*, -MSPSE- Bandura (1990, versión adaptada al español por Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara, 2002). Para reunir datos sobre el rendimiento académico, se consideraron los promedios de calificaciones obtenidos por los estudiantes en las respectivas asignaturas.

El MSPSE de Bandura (1990), es un instrumento destinado a medir la autoeficacia percibida por los sujetos en distintos ámbitos. Consta de 54 ítems que incluyen diferentes subescalas, diseñadas con la intención de representar 9 dominios distintos de autoeficacia: (1) recursos sociales, (2) logros académicos, (3) autorregulación del aprendizaje, (4) habilidad de tiempo libre y actividades extraescolares, (5) eficacia autorreguladora, (6) expectativas de otros, (7) autoeficacia social, (8) seguridad en sí mismo y, (9) apoyo paternal. Cada escala comprende de 4 a 11 ítems dispuestos a lo largo de una escala Likert de 7 puntos, a través de la cual los sujetos expresan sus respuestas: desde “fatal” para el número 1, “no muy bien” para los números 2 y 3, “bien” para los números 4 y 5, y “fenomenal” para los números 6 y 7. Puntajes altos de los estudiantes indican una alta creencia de autoeficacia, así como los puntajes bajos indican baja autoeficacia.

La versión del MSPSE de Bandura (1990, traducida al español por Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara, 2002)¹, es una adaptación que enfoca a la autoeficacia desde tres dimensiones, las cuales -según Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara (2002)- se ajustan mejor a los datos que la utilización de la totalidad de las subescalas propuestas por Bandura. Estas dimensiones son las siguientes: académica, social y autorreguladora.

La escala *autoeficacia académica*, evalúa la capacidad percibida por el sujeto para dirigir su propio aprendizaje y, sus expectativas personales, así como aquellas expectativas que sus padres o profesores proyectan sobre su persona.

La escala *autoeficacia social* considera la capacidad percibida por el sujeto para establecer y mantener relaciones sociales con sus iguales como así también para su desempeño en actividades de ocio.

La escala *autoeficacia autorreguladora*, refiere a la capacidad del sujeto para controlar su comportamiento para evitar situaciones o actividades de riesgo para su persona relacionadas con transgresión de normas.

Para medir estas tres dimensiones, la versión de Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara (2002) consta de 35 ítems dispuestos a lo largo de una escala Likert de 5 puntos en la que los sujetos expresan sus respuestas, desde “fatal” para el número 1, “no muy bien” para los números 2 y 3, “bien” para el número 4 y “fenomenal” para el número 5. De esta manera, al igual que en la versión original, los puntajes altos de los estudiantes indican una alta creencia de autoeficacia, así como los puntajes bajos indican baja autoeficacia.

En lo que respecta a las notas obtenidas por los alumnos, fueron facilitadas por las docentes una vez finalizado el ciclo lectivo, considerando todas las instancias de evaluación en cada una de las

¹ La versión adaptada al español por Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara (2002), tiene ligeras modificaciones respecto a la versión original. Según los autores, esta versión adaptada ha demostrado ser un instrumento con fiabilidad y validez necesaria para usar la medida de autoeficacia percibida, como un buen indicador para su estudio. La escala total de autoeficacia obtuvo un buen índice de fiabilidad, con un Alfa de Cronbach de 0.91; la fiabilidad de cada una de las escalas se obtuvo a través del cálculo de la consistencia interna, la fiabilidad de los factores resaltó en autoeficacia académica y social y, se mostró más débil en autoeficacia autorregulatoria. Por su parte, según los autores del instrumento, la validez criterial ha mostrado resultados coherentes con investigaciones previas que han estudiado la autoeficacia en relación con constructos importantes como la depresión (correlación de -0.50) y la agresividad (correlación de -0.32). En definitiva, este instrumento ha mostrado características psicométricas adecuadas y una buena coherencia con escalas similares utilizadas en trabajos anteriores por otros autores (Caprara et al., 1998 en Carrasco y del Barrio, 2002; Pastorelli et al., 1991 en Carrasco y del Barrio, 2002).

asignaturas intervinientes en el estudio (tres instancias de evaluación para cada asignatura, respectivamente).

Procedimientos.

Respecto a la versión utilizada por Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara (2002), se realizaron algunas modificaciones que no afectaron a la estructura ni al sentido del instrumento. Precisamente, nos referimos a la modificación de algunas expresiones idiomáticas consideradas necesarias para ajustar el instrumento a las características culturales y lingüísticas de nuestra población. Cabe aclarar que estas modificaciones fueron consultadas con los autores del cuestionario original, quienes estuvieron de acuerdo respecto de su pertinencia.

Previo acuerdo con la docente responsable, entre la séptima y la décima semana del comienzo del ciclo lectivo 2011, se administró el MSPSE de Bandura (1990, en la versión de Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara, 2002) a todos los alumnos de Didáctica II y a todos aquellos que cursaban Psicología Educacional durante el mismo cuatrimestre. Antes de entregar los protocolos del instrumento, se le comentó a los alumnos los objetivos de la investigación que estábamos realizando, se anticipó que la participación en el estudio era voluntaria y que no afectaría el rendimiento obtenido en la asignatura; también se anticipó que recibirían una devolución personalizada de los resultados obtenidos. Los alumnos respondieron de manera individual y por escrito. A la semana siguiente, se efectuó una devolución de los resultados obtenidos en el instrumento. Este feedback fue personalizado ya que cada estudiante contó con una planilla que registraba los resultados obtenidos. De modo complementario, se brindó al grupo de alumnos en general, algunas orientaciones tendientes a facilitar las interpretaciones de los datos consignados en las planillas referidas.

Procesamiento de datos.

La carga y procesamiento de los datos recabados por medio del *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy* -MSPSE- en la versión adaptada al español por Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara (2002), se realizó por medio del programa denominado SPSS (versión 17.0), paquete estadístico considerado idóneo para trabajos en Ciencias Sociales.

Respecto de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las evaluaciones parciales de las que participaron, se procedió al cálculo de la media -con aplazos-.

Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados, este apartado se organiza en tres secciones o ejes; a saber: *creencias de autoeficacia; vinculación entre autoeficacia académica, autoeficacia social y autoeficacia para la autorregulación; vinculación entre creencias de autoeficacia y rendimiento académico.*

Creencias de autoeficacia.

Las creencias de autoeficacia se han analizado de acuerdo a las respuestas otorgadas por los sujetos a los 35 ítems que componen las tres dimensiones de autoeficacia en la escala MSPSE. Como se mencionó anteriormente, estos ítems se agrupan en tres subescalas, a saber: autoeficacia académica, autoeficacia social y autoeficacia para la autorregulación. De esta manera las respuestas a los ítems son consideradas como una aproximación general de este grupo de sujetos en cuanto a creencias de autoeficacia.

Para cada una de las subescalas que conforman el MSPSE, calculamos: media, mediana y desviación estándar. Los datos obtenidos, permiten hacer algunas valoraciones sobre el perfil de estos estudiantes respecto a sus creencias de autoeficacia. Es importante considerar que las medidas de tendencia central, tales como media y mediana, deben tenerse en cuenta dentro de un rango que va de 1 a 5.

Los puntajes obtenidos muestran valores promedio altos para las tres subescalas, considerados en un rango de variación entre 1 y 5; a saber: autoeficacia académica ($M=3,75$; $Mdn=3,82$; $Sd=0,30$), autoeficacia social ($M= 3,72$; $Mdn=3,69$; $Sd=0,44$) y autoeficacia para la autorregulación ($M= 4,07$; $Mdn=4,20$; $Sd=0,56$). Estos resultados sugerirían que estos alumnos en particular contaban con elevadas creencias de autoeficacia para el desempeño en diferentes ámbitos de actuación, entre ellos, el académico.

Vinculación entre autoeficacia académica, autoeficacia social y autoeficacia para la autorregulación.

En base a los valores coincidentes con los percentiles 33 y 66, recodificamos los puntajes de las subescalas del instrumento, estableciendo tres categorías de puntajes (alto, medio y bajo). Quisimos indagar si existían asociaciones significativas entre los puntajes logrados por los estudiantes en cada una de estas subescalas. De esta manera recurrimos a los índices de asociación que permiten calcular las pruebas de Chi cuadrado y V de Cramer.

De acuerdo con los datos obtenidos, no habría asociaciones atendibles entre las tres dimensiones de autoeficacia consideradas en el instrumento. Estos resultados se orientarían a confirmar la independencia de los constructos analizados, lo que estaría corroborando en parte, la complejidad de la variable en estudio. Así, los resultados obtenidos aportan a la multidimensionalidad de las creencias de autoeficacia como una variable compleja en la que se reconocen diferentes dimensiones que pueden incluso operar independientemente.

Vinculación entre creencias de autoeficacia y rendimiento académico.

Con el objeto de conocer si en este grupo de estudiantes se presentaban asociaciones entre las dimensiones de autoeficacia consideradas en el instrumento MSPSE -académica, social y autorreguladora- y el rendimiento académico que obtuvieron en las asignaturas que participaron de esta investigación; se procedió a calcular el promedio general -con aplazos-, de calificaciones que habían obtenido en las respectivas asignaturas. Con esa intención, agrupamos los promedios obtenidos por los estudiantes en cinco categorías: *insatisfactorio* (calificaciones entre 0 y 3,99), *regular* (entre 4 y 5,99), *bueno* (entre 6 y 7,99), *muy bueno* (entre 8 y 9,99) y *excelente* (calificación 10). Seguidamente, calculamos el índice de asociación, mediante la prueba de Chi Cuadrado, con el objeto de analizar la existencia de relaciones atendibles entre las variables referidas a autoeficacia y el rendimiento académico; además de las pruebas de V de Cramer y de los valores integrados en la Tablas de Contingencia, para analizar la fuerza y direccionalidad de las relaciones que resultaran significativas.

De acuerdo con los resultados logrados, habría una asociación atendible entre autoeficacia *autorreguladora* y *rendimiento académico* ($\chi^2 = 14,952$; $df = 4$; $\alpha = 0,021$), en un grado moderado (V de Cramer = 0,339) y en un sentido directo. Estos datos permitirían suponer que aquellos sujetos que tienen mayor capacidad para autorregular su comportamiento general -para alejarse, por ejemplo, de situaciones riesgosas para el bienestar de su persona-, son quienes tienden a obtener rendimientos académicos superiores y, viceversa.

Finalmente, considerando el rendimiento académico promedio del grupo y atendiendo particularmente a la categorización prevista, los datos indicarían que sería *bueno* puesto que arroja un valor próximo a seis ($M = 6,20$; $Md = 6,00$; $Sd. = 1,55$).

Discusión y conclusiones.

Este apartado se estructura considerando los siguientes ejes: *creencias de autoeficacia del grupo en estudio*; *vinculación entre las tres dimensiones de autoeficacia consideradas -académica, social y autorreguladora-*; *vinculación entre las creencias de autoeficacia y rendimiento académico*; *orientaciones para el diseño de contextos de aprendizaje que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de creencias de autoeficacia beneficiosas para la motivación y el aprendizaje*.

Creencias de autoeficacia del grupo en estudio. Los datos dejan bien posicionado a este grupo de alumnos respecto a su perfil sobre autoeficacia, en tanto los valores obtenidos son altos para las tres dimensiones de la variable: autoeficacia académica, autoeficacia social y autoeficacia autorreguladora. En este sentido, podríamos suponer que se trata de estudiantes con buena predisposición para aprender y desplegar un mejor esfuerzo y persistencia ante las dificultades que pudieran encontrar en las tareas y/o requisitos de la vida académica, establecer interacciones sociales positivas, así como para regular sus comportamientos más generales teniendo como meta el bienestar personal.

Vinculación entre las tres dimensiones de autoeficacia consideradas -académica, social y autorreguladora-. Los datos obtenidos no han reflejado asociaciones entre las tres dimensiones de autoeficacia. De esta manera, como dijimos, pensamos que esta ausencia de asociaciones se

orienta a corroborar la multidimensionalidad que caracteriza a un constructo tan complejo como el de autoeficacia, aspecto especialmente señalado por Carrasco Ortiz y del Barrio Gandara (2002).

Vinculación entre las creencias de autoeficacia y rendimiento académico obtenido. Los datos muestran una relación significativa entre la autoeficacia para la autorregulación y el rendimiento académico. Estos datos, indicarían que para este grupo de alumnos en particular, quienes puntúan alto en autoeficacia autorreguladora, tienden a obtener también promedios altos en sus respectivos rendimientos académicos, en otras palabras, aquellos estudiantes que confían en sus capacidades para regular sus propios comportamientos, están mas propensos a obtener rendimientos académicos altos; mientras que aquellos estudiantes que se sienten poco capaces para regular sus comportamientos, están mas predispuestos a obtener rendimientos bajos. En este punto es necesario realizar una importante digresión respecto de lo que se entiende por autorregulación en general y por autorregulación de los aprendizajes en particular.

Desde nuestra perspectiva, la autorregulación a la que hace referencia el MSPSE integra procesos más generales que los considerados por los teóricos del aprendizaje autorregulado. Así, mientras Carrasco Ortiz y Del Barrio Gandara (2002) aluden a autorregulación como la capacidad de los individuos para poder controlar aspectos generales de su comportamiento orientados a evitar situaciones de riesgo para la persona por estar ligadas a la transgresión de normas, autores como Zimmerman (1995, 2000), entienden la autorregulación de los aprendizajes como: “(...) la capacidad percibida por los estudiantes para usar una variedad de estrategias auto-reguladas de aprendizaje” (1995, p. 193). En este sentido, consideran que la autorregulación por parte de los estudiantes de sus procesos de aprendizaje, comprende distintos comportamientos, pensamientos y emociones que permiten, mediante el control y la revisión, la consecución de metas y objetivos académicos. En palabras de otros autores, desde la perspectiva del alumno, autorregular los aprendizajes implica enfocar la resolución de las tareas académicas de forma profunda y estratégica (Garello, Rinaudo y Donolo, 2009).

Reflexionamos entonces, la importancia de que el estudiante se sienta capaz de poder regular los aspectos implicados en su propio aprendizaje, ya sea, cognitivos -como el uso de estrategias-

y/o emocionales, -como la ansiedad ante los exámenes-. Sobre todo, teniendo en cuenta que las creencias de autoeficacia elevadas favorecen el uso de estrategias de aprendizaje; así, aquellos sujetos que tienen creencias de autoeficacia más elevadas son más propensos al uso de estrategias de aprendizaje que aquellos que tienen creencias de autoeficacia más débiles (Pintrich, 1999). Una idea similar plantea Torrano Montalvo (2004), cuando expresa que la mejora de las creencias motivacionales de los estudiantes -entre las cuales podríamos ubicar las creencias de autoeficacia- influye en la motivación para aprender y en la calidad con que los alumnos procesan la información, seleccionan y usan las estrategias de aprendizaje.

Consideramos necesario profundizar en futuras investigaciones sobre el hallazgo de relaciones estadísticas significativas entre autoeficacia académica y rendimiento académico -como en teoría es de esperar-. No obstante, respecto de los resultados obtenidos en nuestro estudio y por estar estrictamente vinculados a la autoeficacia autorreguladora, entendemos que en próximas investigaciones sería necesario profundizar las vinculaciones teóricas y empíricas que pudieran existir entre autoeficacia autorreguladora y autoeficacia para el aprendizaje autorregulado en alumnos universitarios. Sospechamos que este estudio, nos abrió la perspectiva de una dinámica interesante entre estos constructos y la necesidad de identificar mecanismos comunes que pudieran explicarla.

Orientaciones para el diseño de contextos de aprendizaje que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de creencias de autoeficacia beneficiosas para la motivación y el aprendizaje. La revisión de antecedentes realizada nos permite esbozar algunas orientaciones tendientes a propiciar contextos de enseñanza aprendizaje en los que la motivación y las creencias de autoeficacia de los estudiantes se vean favorecidas, entre otros, a través de las siguientes orientaciones:

- *Proponer a los estudiantes la realización de tareas académicas de alcances amplios.* Este tipo de tareas se caracteriza, entre otros aspectos, por brindar a los estudiantes la oportunidad de desplegar diferentes opciones, atendiendo a sus intereses y posibilidades. Como expresan Paoloni et al. (2006) y Paoloni (2011), las tareas académicas de alcances amplios, son actividades de aprendizaje que se proponen como parte del proceso de formación de los estudiantes, trascienden

los límites de la clase y contemplan posibilidades de elección y control por parte de los alumnos; en este sentido, son actividades que favorecen un sentimiento de autodeterminación, una creencia de estar a cargo o de tener control sobre la actividad a realizar. Al respecto, Rinaudo (1999, en Garelo, Rinaudo y Donolo, 2009), sostiene que este tipo de tareas pueden tener valor motivacional para los estudiantes, además de influir positivamente en el desarrollo de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje.

En definitiva, creemos que las tareas académicas de alcances amplios constituyen un tipo particular de contexto de aprendizaje que favorece en los alumnos la autorregulación de los aprendizajes promoviendo el desarrollo de creencias de autoeficacia beneficiosas. Si elegir entre diferentes cursos de acción, permite el despliegue de diversidad de procedimientos y habilidades en los alumnos, entonces es más probable que los alumnos elijan aquellos desempeños para los que se perciben más capaces, aumentando su compromiso con la tarea e incrementado sus posibilidades de autorregular sus recursos de aprendizaje y de obtener, por lo mismo, un rendimiento académico óptimo.

- *Proponer evaluaciones formativas para favorecer creencias de autoeficacia beneficiosas para los aprendizajes.* Alonso Tapia (1997), advierte que la forma en que los estudiantes son evaluados y el modo en que los resultados les son comunicados, constituye un factor contextual de gran influencia en la motivación para sus aprendizajes. De esta manera, sugerimos que integrar a las tradicionales modalidades de evaluar, una evaluación formativa, podría ser una alternativa interesante para promover el desarrollo de creencias de autoeficacia positiva en los alumnos. Una evaluación formativa, refiere a una modalidad de evaluación que según Jorba y Sanmartí (2000), pone el acento en una función reguladora del proceso de enseñanza aprendizaje y, en este sentido, se enfoca más en los procedimientos de las tareas que en los resultados; focalizando entre sus objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos. En este sentido, sostenemos la necesidad de ofrecer al estudiante una evaluación más amplia, en donde se contemple a la evaluación más allá del momento concreto en el que el alumno se sienta a responder consignas en un tiempo estipulado, sino más bien, la evaluación desde los procesos

anteriores y posteriores a ese momento: el desempeño en clases, la evolución que tiene el alumno después de la evaluación, cómo resuelve sus dificultades, entre otros.

Consideramos que debemos revertir nuestra mirada desde aquellos contextos evaluativos que ponen el acento en el resultado y que no tienen en cuenta los procesos psicológicos, intereses y capacidades de los alumnos, así como la necesidad de éstos de aprender contenidos instrumentales y vinculados a la realidad en la que se desenvuelven -entre ellos su futura realidad profesional-, muchos de estos aspectos todavía presentes en las evaluaciones universitarias, hacia una mirada que contemple una evaluación global y más amplia del aprendizaje en beneficio de la motivación y el aprendizaje del alumno, que deje ser además una *instancia de estrés en la que se lo califica y "clasifica como capaz o incapaz"* para pasar a ser una fuerte herramienta de aprendizaje y mejora donde éste pueda recuperar o aumentar la confianza en sus capacidades. Es en este sentido que reforzamos la necesidad de repensar los contextos evaluación que integren, como complemento de las preceptivas tradicionales y sumativas, una perspectiva formativa y más amplia, en beneficio de las creencias de autoeficacia y el rendimiento de los estudiantes.

- *Ofrecer ricas instancias de feedback que promuevan el desarrollo de creencias positivas de autoeficacia en los estudiantes.* Pensamos que ofrecer al alumno ricas instancias de feedback, tanto sobre el proceso como sobre los resultados obtenidos en las tareas académicas y/o evaluaciones de las que participan, a través de una buena comunicación y sugerencia de mejora, que les ayude a comprender las dificultades enfrentadas y sentirse motivados a mejorar, es un modo concreto de favorecer la confianza en sus posibilidades para obtener éxito en sus desempeños futuros. Ya que según algunos autores, las evaluaciones que *vuelven* a los alumnos con los aportes del profesor, permiten que estas actividades continúen en el proceso de producción, y además dan cuenta de las posibilidades de aprender, tanto de los docentes, en lo que respecta a que encuentren los lugares de mejoramiento o crecimiento del trabajo, como de los alumnos, al favorecer el desarrollo de sus producciones, resultando una herramienta útil para el aprendizaje (Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, 1998; Nieto y Rodríguez Conde, 2010; Rochera Villach y Naranjo Llanos 2007).

En *síntesis*, los resultados obtenidos se orientan a corroborar la importancia de profundizar en el estudio de las creencias de autoeficacia y en su vinculación con la motivación académica y el aprendizaje. Específicamente, este estudio nos permitió: conocer las creencias de autoeficacia que sustenta este grupo de estudiantes universitarios, que si bien no pueden generalizarse a todo el ámbito universitario, sí pueden darnos una pauta sobre esta relevante variable motivacional. La relación que apareció significativa refiere a la autoeficacia autorreguladora y el rendimiento académico, en este sentido, se supone que el rendimiento académico puede verse afectado por la autoeficacia para la autorregulación y, aunque la variable autorregulación en el instrumento utilizado es tomada en cuenta desde una perspectiva más general y no remitida únicamente al ámbito académico, esto nos abre otra línea en la que profundizar en futuros trabajos, particularmente referida a los mecanismos que contribuirían a explicar el dinamismo subyacente entre comportamientos autorreguladores en general y autorregulación de los aprendizajes en particular.

Además, a través de este estudio, pudimos revalidar lo señalado por algunos aportes teóricos, sobre la independencia entre las dimensiones de autoeficacia: académica, social y autorreguladora, lo cual nos da una pauta de la complejidad de la variable.

Por último, consideramos que establecer propuestas que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de creencias de autoeficacia beneficiosas para la motivación y el aprendizaje, siempre resulta fructífero en un ámbito en el que se está “formando” a un sujeto para que aprenda.

En base a lo expuesto, creemos necesario profundizar los resultados y conclusiones obtenidas, ya sea, ampliando la muestra de estudio, trabajando en otros contextos diferentes al considerado o integrando otros instrumentos al aquí utilizado, como por ejemplo, entrevistas focales. En tanto, las creencias de autoeficacia que sustentan los estudiantes influyen sobre el aprendizaje y la motivación y pueden estar afectando el rendimiento académico, siendo este último un punto preocupante en el ámbito universitario. De esta manera, no puede pasar inadvertida la necesidad urgente de una reflexión crítica sobre si los contextos de aprendizaje que se le están ofreciendo al estudiante en el ámbito académico universitario, están propiciando que este alumno se desempeñe de acuerdo a sus capacidades reales, a lo que realmente puede lograr, o si en cambio lo está

impulsando a que se desempeñe, a que regule sus aprendizajes, a que despliegue estrategias o se autoimponga metas, de acuerdo al rendimiento que “cree” que puede obtener. Al respecto, consideramos que dichas creencias, en el caso de que sean bajas o negativas pueden ser modificadas para bien, y en el caso de que sean elevadas o positivas -como ocurre en este estudio- deben propiciarse contextos de aprendizaje que las mantengan o potencien y, que además, las aprovechen para mejorar la calidad de los aprendizajes logrados. De esta manera, entendemos que atendiendo a estos aspectos, estaremos contribuyendo a formar sujetos que se sientan capaces de enfrentar los requerimientos y dificultades del entorno académico universitario, pero además, capaces de enfrentar los embates de su futuro desempeño profesional.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco Ortiz, M. A. y del Barrio Gandara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332. Universidad de Oviedo. España. (En línea). Recuperado: 7 de Febrero, 2011. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714221>
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra Pérez, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 2 (1), 183-194. (En línea). Recuperado el: 18 de Junio, 2010. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982005000200007&script=sci_arttext

- Garello, M. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. S. (2009). Revisión de tareas y aprendizaje autorregulado en clases universitarias. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. En Bandura, A. (Ed.) *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 232- 259). Cambridge: University Press.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la Evaluación. En Ballester, M., Batalloso, J. M., Calatayud, M. A., Córdoba, I., Diego, J., Fons, M., et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (pp. 21-42). Barcelona: Graó.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C (1986). Selfefficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 265-269.
- Nieto, M. S. y Rodríguez Conde, M. J. (2010). *Investigación y Evaluación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. EEUU: Emory University. (En línea). Recuperado: 15 de Junio, 2010. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). *Development of academic self-efficacy*. Purdue University. Emory University. San Diego: Academic Press. (En línea). Recuperado: 8 de Junio, 2010. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>

- Paoloni, P. V. (2011). Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje. En Vogliotti, A., Mainero, N. E. y Medina, E. (Eds.). *Estudios en Educación Superior*. (pp. 297-312). Córdoba: Universitas.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Donolo, D. S. y Chiecher, A. (2006). *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Serie Psicología Educacional. Río Cuarto: EFUNARC.
- Pintrich, P. R. (1999). The rol of motivation in promoting and sustainig self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, (1999), 459-470. (En línea). Recuperado el: 5 de Marzo, 2012. Disponible en: <http://literacymethods.wikispaces.com/file/view/10.1.1.1.4653.pdf>
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications. The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall. (En línea). Recuperado: 15 de Mayo, 2010. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PS.html>
- Prieto Navarro, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada*. (En línea). Recuperado: 3 de Junio, 2010. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Rochera Villach, M. J. y Naranjo Llanos, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5, (3), 805-824. España: Editorial EOS. (En línea). Recuperado el: 12 de Mayo, 2010. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espannol/Art_13_147.pdf
- Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista docencia universitaria*, 1, Año 1. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Laureate international universities. (En línea). Recuperado el: 11 de Mayo, 2010. Disponible en: http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2005/primerro/Art2_FR.pdf

- Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. En Berliner, D. y R. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). New York: Editorial Macmillan.
- Taymal Ortega, I. J. (2008). El papel de la autoeficacia en el aprendizaje, *Revista Varela. Biblioteca Villa Clara*, 02, (15). (En línea). Recuperado: 24 de Mayo, 2010. Disponible en: <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1103.pdf>
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. (En línea). Recuperado el: 31 de Mayo, 2011. Disponible en <http://portalliceo.com/Administrador/documentos/APRENDIZAJE%20AUTORREGULADO.pdf>
- Weinstein, C. E, Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation.* (pp. 728-744). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1995). Autoeficacia y desarrollo educativo. En Bandura, A. (Ed.) *Autoeficacia como afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 13-35). San Diego: Academic Press.